RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN CONTEMPORARY EDUCATION: PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TEACHING PRACTICES, AND INSTITUTIONAL CHALLENGES

FORMACIÓN CONTINUA DEL PERSONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: DESARROLLO PROFESIONAL, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y RETOS INSTITUCIONALES

Luiz Fernando Ridolfi
Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
E-mail: luizridolfi@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4918-0420

Rosane Szostak
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Elza Pedro de Sousa
Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação
Must University (MUST), Deerfield Beach, Florida, USA

Edvania Cristina Cipriano Rodrigues da Silva
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-7052-9208

Elizete Aparecida Martins
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-9757-2477

Sandra Domingues Pereira
Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Vicencia Paula Ferreira da Silva
Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Espanha

Vanessa Juliana Rodrigues Pereira
Especialização em Gestão de Segurança Contra Incêndio e Pânico
Faculdade Famart (FAMART) Itaúna, Minas Gerais, Brasil

Resumo

A formação continuada de professores constitui dimensão estratégica do desenvolvimento profissional docente e da qualificação das práticas pedagógicas, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e institucionais que atravessam a educação contemporânea. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar criticamente a formação continuada de professores, considerando suas contribuições para o desenvolvimento profissional, a transformação das práticas pedagógicas e os desafios institucionais e políticos que condicionam sua efetividade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão da literatura, com análise das contribuições teóricas relacionadas à formação docente, à articulação entre teoria e prática, à reflexividade profissional e à colaboração entre pares. A análise evidencia que a formação continuada apresenta maior potencial quando articulada às necessidades concretas do cotidiano escolar, sustentada por processos reflexivos, colaborativos e contextualizados e integrada às condições institucionais de trabalho. Os resultados também indicam que a desarticulação entre programas formativos e realidade escolar, a insuficiente integração entre teoria e prática, a descontinuidade de políticas educacionais e as limitações de recursos constituem obstáculos à consolidação de processos formativos efetivos. Conclui-se que a formação continuada não deve ser compreendida como mera acumulação de cursos ou certificações, mas como processo permanente de desenvolvimento profissional, construção coletiva de saberes e transformação da prática pedagógica. Sua efetividade depende da articulação entre dimensões individuais, pedagógicas, institucionais e político-educacionais, de modo a favorecer uma formação docente crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente; Práticas pedagógicas; Formação docente; Políticas educacionais.

Abstract

Continuing education for teachers is a strategic aspect of professional development and the improvement of teaching practices, especially in light of the social, technological, and institutional changes shaping contemporary education. In this context, this study aims to critically analyze continuing education for teachers, considering its contributions to professional development, the transformation of teaching practices, and the institutional and political challenges that influence its effectiveness. This is a qualitative study based on a literature review, analyzing theoretical contributions related to teacher education, the relationship between theory and practice, professional reflexivity, and peer collaboration. The analysis shows that continuing education has greater potential when linked to the concrete needs of everyday school life, supported by reflective, collaborative, and contextualized processes, and integrated into institutional working conditions. The results also indicate that the disconnect between training programs and the reality of schools, the insufficient integration of theory and practice, the discontinuity of educational policies, and

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

resource constraints constitute obstacles to the consolidation of effective training processes. It can be concluded that continuing education should not be understood as a mere accumulation of courses or certifications, but rather as an ongoing process of professional development, the collective construction of knowledge, and the transformation of pedagogical practice. Its effectiveness depends on the interplay between individual, pedagogical, institutional, and politico-educational dimensions, in order to foster a critical, contextualized, and socially committed teacher education.

Keywords: Continuing teacher education; Teacher professional development; Pedagogical practices; Teacher education; Educational policies.

Resumen

La formación continua del profesorado constituye una dimensión estratégica del desarrollo profesional docente y de la mejora de las prácticas pedagógicas, especialmente ante las transformaciones sociales, tecnológicas e institucionales que atraviesa la educación contemporánea. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar críticamente la formación continua del profesorado, teniendo en cuenta sus aportaciones al desarrollo profesional, la transformación de las prácticas pedagógicas y los retos institucionales y políticos que condicionan su eficacia. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, basada en una revisión de la literatura, con un análisis de las aportaciones teóricas relacionadas con la formación del profesorado, la articulación entre teoría y práctica, la reflexividad profesional y la colaboración entre pares. El análisis pone de manifiesto que la formación continua presenta un mayor potencial cuando se articula con las necesidades concretas del día a día escolar, se sustenta en procesos reflexivos, colaborativos y contextualizados, y se integra en las condiciones institucionales de trabajo. Los resultados también indican que la desconexión entre los programas de formación y la realidad escolar, la insuficiente integración entre teoría y práctica, la discontinuidad de las políticas educativas y las limitaciones de recursos constituyen obstáculos para la consolidación de procesos formativos eficaces. Se concluye que la formación continua no debe entenderse como una mera acumulación de cursos o titulaciones, sino como un proceso permanente de desarrollo profesional, construcción colectiva de conocimientos y transformación de la práctica pedagógica. Su eficacia depende de la articulación entre las dimensiones individuales, pedagógicas, institucionales y político-educativas, con el fin de favorecer una formación docente crítica, contextualizada y socialmente comprometida.

Palabras clave: Formación continua del profesorado; Desarrollo profesional docente; Prácticas pedagógicas; Formación del profesorado; Políticas educativas.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui uma dimensão estratégica do desenvolvimento profissional docente e da qualificação dos processos educativos, especialmente diante das transformações sociais, pedagógicas, institucionais e tecnológicas que atravessam a educação contemporânea.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Mais do que uma ação pontual de atualização, a formação continuada envolve processos permanentes de construção de saberes, reflexão sobre a prática e reconstrução da identidade profissional. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992), Freire (1996), Tardif (2002), Schön (1983) e Imbernón (2010) convergem ao compreender a docência como uma atividade profissional constituída pela articulação entre conhecimentos, experiências, reflexão e contexto de atuação.

Entretanto, a existência ou a frequência de ações formativas não assegura, por si só, transformações efetivas nas práticas pedagógicas. A literatura contemporânea evidencia que os resultados da formação dependem das condições em que os conhecimentos são apropriados, experimentados e incorporados ao cotidiano profissional.

Aspectos como articulação entre teoria e prática, aprendizagem entre pares, acompanhamento pedagógico, tempo para planejamento, apoio da gestão, infraestrutura e condições de trabalho podem favorecer ou restringir a efetividade dos processos formativos. Assim, torna-se inadequado estabelecer uma relação linear entre formação continuada e melhoria automática da prática docente, uma vez que essa relação é mediada por fatores individuais, pedagógicos, institucionais e político-educacionais.

Essa problemática adquire maior complexidade diante da expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial, que ampliam as demandas sobre o trabalho docente e exigem novas competências profissionais. Nesse contexto, a formação continuada não pode limitar-se ao domínio instrumental de ferramentas, mas precisa favorecer a análise crítica de tecnologias, a seleção pedagogicamente fundamentada de recursos e a compreensão de suas implicações éticas e profissionais. A incorporação tecnológica, portanto, não constitui garantia de inovação, pois seus efeitos dependem da qualidade da mediação pedagógica e das condições institucionais que sustentam sua utilização.

A literatura internacional recente reforça essa compreensão ao demonstrar que a efetividade do desenvolvimento profissional docente depende das

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

características e das condições de implementação das experiências formativas. Visscher *et al.* (2025), em meta-análise de 128 estudos de alta qualidade, identificaram efeitos positivos médios da formação continuada sobre a aprendizagem dos estudantes, embora com ampla variação entre os estudos, indicando que sua efetividade não decorre simplesmente da participação em atividades formativas, mas também dos princípios de aprendizagem incorporados ao seu desenho.

Em direção semelhante, Wang e Hu (2025), ao analisarem 82 estudos sobre aprendizagem profissional docente on-line, defendem uma compreensão multidimensional desse processo, evidenciando a influência das condições de participação e das desigualdades entre diferentes contextos educacionais. No campo da integração tecnológica, Amemasor *et al*. (2025) identificaram a aprendizagem colaborativa, a formação prática, a mentoria contínua e o apoio institucional como elementos recorrentes em programas de desenvolvimento profissional mais efetivos. Esses achados reforçam a necessidade de compreender a formação continuada como processo situado, relacional e dependente das condições concretas em que ocorre.

Embora a produção científica sobre formação continuada tenha se ampliado, permanece uma lacuna relacionada à compreensão integrada das relações entre desenvolvimento profissional, transformação das práticas pedagógicas e condições institucionais. Revisões internacionais recentes demonstram que a literatura apresenta evidências favoráveis à formação continuada, mas também revela significativa heterogeneidade quanto aos desenhos formativos, resultados avaliados e condições de implementação.

Morina *et al*. (2025), por exemplo, identificaram efeitos positivos da formação profissional on-line nos níveis docente e da sala de aula, mas efeitos menores sobre os estudantes, enquanto Visscher *et al*. (2025) encontraram ampla variação nos efeitos de programas de desenvolvimento profissional sobre a aprendizagem discente. Wang e Hu (2025), por sua vez, destacam que a aprendizagem

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

profissional on-line deve ser analisada como um ecossistema multidimensional, marcado inclusive por desigualdades entre contextos educacionais. Esses resultados indicam que permanece insuficientemente esclarecido como fatores individuais, pedagógicos, colaborativos, institucionais e político-estruturais se articulam para favorecer a transformação dos conhecimentos produzidos na formação em mudanças sustentáveis no trabalho docente.

Essa fragmentação dificulta compreender de que maneira essas dimensões se articulam e quais condições favorecem a transformação dos conhecimentos produzidos em processos formativos em mudanças sustentáveis no trabalho pedagógico. A própria literatura de revisão evidencia, ainda, limitações na produção de evidências capazes de estabelecer relações causais robustas entre desenvolvimento profissional e resultados educacionais.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar as evidências científicas sobre a formação continuada de professores, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional e para a transformação das práticas pedagógicas, considerando o papel mediador das condições institucionais e das políticas educacionais. Para tanto, desenvolve-se uma revisão integrativa da literatura, orientada pela sistematização e análise crítica da produção científica pertinente ao tema.

A contribuição pretendida consiste em superar uma compreensão exclusivamente centrada na oferta de cursos e propor uma leitura multidimensional da efetividade da formação continuada, articulando aprendizagem profissional, reflexão sobre a prática, colaboração, condições institucionais e sustentação político-educacional. Nessa perspectiva, o estudo busca contribuir tanto para o debate científico sobre desenvolvimento profissional docente quanto para a formulação de práticas e políticas de formação mais contextualizadas, contínuas e capazes de estabelecer relações efetivas entre formação, escola e trabalho pedagógico.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A compreensão da formação continuada de professores exige superar uma perspectiva instrumental centrada exclusivamente na oferta de cursos, oficinas ou capacitações episódicas. A formação docente constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual conhecimentos acadêmicos, experiências, práticas pedagógicas, relações institucionais e condições de trabalho se articulam na construção da profissionalidade.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) afirma que a formação não se reduz à acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas pressupõe um processo de reflexividade crítica sobre as práticas profissionais. Essa concepção desloca o professor da posição de mero receptor de conhecimentos produzidos externamente para a condição de sujeito ativo na construção e reconstrução dos saberes que orientam sua atuação.

A perspectiva de Imbernón (2010) converge com essa compreensão ao defender uma formação continuada vinculada à análise da realidade escolar, à troca de experiências e à reflexão coletiva sobre o trabalho docente. Para o autor, a formação adquire maior significado quando se integra à própria instituição educativa e favorece processos colaborativos capazes de transformar as práticas profissionais. Essa abordagem é particularmente relevante porque permite compreender a escola não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos adquiridos em cursos externos, mas como locus de aprendizagem profissional, produção de saberes e desenvolvimento coletivo.

Essa concepção também encontra sustentação em Freire (1996), para quem a prática educativa exige reflexão crítica sobre o próprio fazer. A docência, nesse sentido, não pode ser compreendida como atividade estática, uma vez que ensinar pressupõe aprender continuamente, analisar a realidade e reconstruir as formas de

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

intervenção pedagógica. A formação continuada, portanto, assume uma dimensão epistemológica e política: epistemológica porque envolve a produção e reconstrução permanente dos conhecimentos docentes; política porque está relacionada às finalidades da educação, à autonomia profissional e ao compromisso com a transformação da realidade.

A discussão sobre os saberes profissionais amplia essa perspectiva. Tardif (2002) demonstra que os saberes docentes apresentam natureza plural e são constituídos por diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares, os saberes disciplinares e, de maneira particularmente significativa, os saberes experienciais produzidos no cotidiano profissional. Consequentemente, uma política de formação continuada que desconsidere a experiência acumulada pelos professores tende a produzir uma relação assimétrica entre conhecimento científico e conhecimento profissional. A formação mais consistente, ao contrário, estabelece relações dialógicas entre esses diferentes saberes.

Essa articulação entre formação, experiência e prática também encontra respaldo em Ridolfi *et al*. (2026), para quem teoria e prática constituem uma unidade indissociável na formação profissional. O manuscrito já evidencia essa relação ao discutir a necessidade de aproximar os conhecimentos desenvolvidos nos processos formativos das situações concretas encontradas no cotidiano escolar. A questão, portanto, não consiste em simplesmente aplicar teorias à prática, mas em estabelecer um movimento permanente de problematização da prática à luz da teoria e de reconstrução teórica a partir das experiências profissionais.

A literatura contemporânea mantém essa preocupação e evidencia que o desenvolvimento profissional docente precisa ser compreendido como processo contínuo, contextualizado e sustentado institucionalmente. Revisões recentes identificam a permanência da relação entre formação continuada, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas, destacando a importância de processos

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

formativos vinculados à realidade escolar. Desse modo, a formação continuada passa a ser compreendida menos como mecanismo de atualização individual e mais como componente estruturante da profissionalização docente (Ridolfi *et al*., 2026; Bueno *et al*., 2025).

2.2 Reflexividade, colaboração e aprendizagem profissional

A reflexividade constitui uma das dimensões centrais para compreender a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional. Em uma perspectiva crítica, refletir sobre a prática não significa apenas descrever experiências ou identificar dificuldades, mas analisar os fundamentos que orientam as decisões pedagógicas, suas consequências e as possibilidades de transformação. Schön (1983) contribuiu para esse debate ao desenvolver a noção de profissional reflexivo, enfatizando a importância da reflexão na ação e sobre a ação diante de situações complexas que não podem ser solucionadas mediante a simples aplicação de procedimentos previamente estabelecidos.

No campo educacional, essa concepção aproxima-se da defesa de Nóvoa (1992) de uma formação baseada na reflexividade crítica e na construção coletiva da profissionalidade. A experiência docente, portanto, não deve ser tomada automaticamente como sinônimo de conhecimento profissional. Ela precisa ser submetida à análise, à problematização e ao diálogo com outros profissionais e com referenciais teóricos capazes de ampliar a compreensão sobre as situações educativas.

A colaboração entre professores constitui, nesse sentido, importante mecanismo de aprendizagem profissional. Imbernón (2010) enfatiza que a formação continuada precisa favorecer a troca de experiências e a construção de espaços institucionais de colaboração. Essa perspectiva encontra correspondência nas discussões contemporâneas sobre comunidades profissionais de aprendizagem, nas quais o desenvolvimento docente deixa de ser uma atividade

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

predominantemente individual e passa a ocorrer mediante processos coletivos de investigação, diálogo e resolução de problemas.

Estudos recentes sobre iniciativas de formação continuada no Brasil indicam, entretanto, que ainda predominam estratégias centradas em cursos, encontros, palestras e reuniões, enquanto a institucionalização de processos formativos contextualizados permanece como desafio para redes e sistemas de ensino (Ridolfi *et al*., 2025; Leal, 2026). Esse resultado é relevante porque evidencia uma tensão entre formação como evento e formação como processo. No primeiro caso, a formação tende a ser organizada de maneira episódica e desarticulada do cotidiano profissional; no segundo, constitui uma dimensão permanente da cultura institucional.

Essa distinção é fundamental para uma concepção de formação compatível com as demandas contemporâneas. A aprendizagem profissional não ocorre exclusivamente em espaços formalmente denominados “formação continuada”. Ela também se desenvolve nas interações entre professores, no planejamento coletivo, na análise de situações didáticas, na participação em projetos pedagógicos, na investigação da própria prática e na construção de soluções para problemas concretos da escola.

Assim, a colaboração não deve ser reduzida à simples troca informal de experiências. Trata-se de uma dimensão epistemológica do desenvolvimento profissional, pois permite confrontar diferentes interpretações, produzir conhecimentos compartilhados e construir respostas coletivas para desafios pedagógicos complexos. Nóvoa (1992) já apontava a importância das redes de formação participada, enquanto a produção contemporânea continua destacando práticas colaborativas e contextualizadas como elementos relevantes para a efetividade da formação docente.

2.3 Formação continuada, teoria-prática e transformação das práticas pedagógicas

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

A relação entre teoria e prática constitui uma das questões estruturantes do debate sobre formação docente. Historicamente, parte das políticas e programas formativos foi organizada a partir de uma lógica de transmissão de conhecimentos produzidos por especialistas, cabendo aos professores sua posterior aplicação no cotidiano escolar. Essa concepção apresenta limitações porque pressupõe que os problemas educacionais possam ser solucionados mediante a transferência direta de modelos ou técnicas.

Em contraposição, Fávero (2011) compreende teoria e prática como dimensões indissociáveis da formação profissional. Essa perspectiva implica reconhecer que o conhecimento pedagógico não pode ser produzido independentemente das condições concretas em que a docência acontece. A prática, por sua vez, não constitui simples aplicação da teoria, mas espaço de produção de problemas, conhecimentos e possibilidades de intervenção.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao compreender a prática docente como atividade que demanda permanente reflexão crítica. O professor não apenas executa metodologias; interpreta contextos, toma decisões, estabelece relações e enfrenta situações imprevisíveis. Consequentemente, a formação continuada precisa oferecer condições para que o docente examine criticamente suas próprias escolhas pedagógicas e compreenda os fundamentos que as sustentam.

Essa abordagem é particularmente importante diante da expansão das metodologias inovadoras e das tecnologias digitais. A incorporação de novos recursos não garante, por si só, transformação pedagógica. A inovação somente adquire significado educativo quando associada a objetivos de aprendizagem, concepções pedagógicas, características dos estudantes e condições concretas de implementação. Dessa forma, a formação continuada deve possibilitar não apenas o domínio técnico de ferramentas, mas também a capacidade de avaliar criticamente sua pertinência pedagógica.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

A literatura recente reforça essa necessidade de contextualização. Revisões publicadas nos últimos anos apontam que a efetividade das ações formativas está relacionada à capacidade de aproximar os processos de formação das necessidades concretas dos professores e das realidades escolares, especialmente quando há integração entre teoria, prática e experiências profissionais (Vaz, 2025; Lima, 2023).

Portanto, a transformação das práticas pedagógicas não deve ser apresentada como consequência automática da participação em ações formativas. Trata-se de um processo mediado por fatores individuais, pedagógicos, institucionais e políticos. Essa compreensão é essencial para evitar uma interpretação simplista segundo a qual eventuais limitações da prática docente seriam decorrentes exclusivamente de déficits de formação.

2.4 Formação continuada, políticas educacionais e condições institucionais

A formação continuada não pode ser analisada separadamente das políticas educacionais que definem suas finalidades, formas de financiamento, modalidades de implementação e condições de participação dos professores. No Brasil, o marco normativo atribui relevância à formação e à valorização dos profissionais da educação, mas a existência de dispositivos legais não garante, isoladamente, a efetividade das políticas formativas.

O próprio manuscrito evidencia que a formação docente é atravessada por questões relacionadas à continuidade das políticas governamentais, aos investimentos, aos recursos didáticos, à articulação entre diferentes níveis de governo e às condições institucionais. Essas dimensões precisam ser incorporadas à análise porque a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional não pode ser atribuída exclusivamente ao indivíduo.

A discussão contemporânea sobre as políticas de formação demonstra justamente a necessidade de considerar as dimensões individual, coletiva,

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

organizacional e profissional da formação continuada. Estudos sobre as diretrizes nacionais destacam que o desenvolvimento profissional deve considerar os sistemas e redes de ensino, os projetos pedagógicos das instituições e os problemas e desafios específicos dos contextos escolares.

Essa concepção permite estabelecer uma importante distinção entre responsabilização individual e responsabilidade institucional. Na primeira perspectiva, cabe ao professor buscar continuamente novos conhecimentos para responder às mudanças educacionais. Na segunda, sistemas de ensino e instituições precisam criar condições objetivas para que essa aprendizagem profissional aconteça. O desenvolvimento profissional docente resulta, portanto, da interação entre agência individual e condições estruturais.

A literatura recente sobre políticas estaduais e municipais de formação continuada evidencia que a institucionalização dessas ações permanece um desafio. Embora existam iniciativas de formação promovidas por secretarias de educação, ainda são identificadas dificuldades para consolidar programas críticos, reflexivos e vinculados às necessidades efetivas das escolas (Lopes *et al*., 2022; Bueno *et al*., 2025).

Nesse sentido, políticas de formação concebidas exclusivamente a partir de programas centralizados podem apresentar limitações quando não consideram as especificidades territoriais, culturais e institucionais das redes de ensino. A formação continuada necessita, portanto, combinar diretrizes sistêmicas com autonomia contextual, garantindo parâmetros comuns sem eliminar a capacidade das escolas e dos professores de definir necessidades formativas próprias.

2.5 Formação docente diante das transformações educacionais contemporâneas

As transformações tecnológicas e sociais recentes introduzem novas demandas para a formação docente. A digitalização dos processos educativos, a

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

expansão das plataformas educacionais, a utilização de recursos de inteligência artificial e a diversificação das formas de acesso ao conhecimento modificam as relações entre professores, estudantes, currículo e conhecimento.

Nesse contexto, a formação continuada precisa incorporar competências que ultrapassem o domínio operacional das tecnologias. O professor deve desenvolver capacidade crítica para avaliar fontes, selecionar recursos, compreender limitações tecnológicas, proteger dados, reconhecer vieses e analisar as implicações pedagógicas e éticas das ferramentas utilizadas. A inovação educacional, portanto, não pode ser confundida com simples adoção tecnológica.

Essa questão amplia a própria concepção de desenvolvimento profissional. O professor contemporâneo precisa articular conhecimentos disciplinares, pedagógicos, tecnológicos, éticos e contextuais. A formação continuada passa, assim, a assumir função estratégica na construção de competências profissionais capazes de responder a ambientes educacionais em permanente transformação.

Entretanto, é necessário evitar uma perspectiva tecnicista que transfira para o professor a responsabilidade individual por acompanhar todas as transformações sociais e tecnológicas. A atualização profissional deve ser acompanhada de políticas institucionais, infraestrutura adequada, tempo para aprendizagem, apoio pedagógico e condições de trabalho. Sem essas condições, a exigência de inovação pode contribuir para a intensificação do trabalho docente em vez de promover efetivo desenvolvimento profissional.

A literatura recente confirma que experiências formativas mediadas por tecnologias digitais constituem uma das tendências contemporâneas do campo, mas seus resultados dependem da forma como são integradas às redes colaborativas e às realidades profissionais dos professores (Vaz, 2025). Desse modo, tecnologia, inovação e formação continuada devem ser compreendidas como dimensões articuladas, e não como elementos isolados.

2.6 Síntese teórica: formação continuada como processo multidimensional

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

A análise dos referenciais clássicos e contemporâneos permite compreender a formação continuada como um fenômeno multidimensional, cuja efetividade resulta da articulação entre diferentes níveis. No nível individual, encontram-se a identidade profissional, os saberes, as experiências, a autonomia e a disposição para a aprendizagem permanente.

No nível pedagógico, situam-se a reflexão sobre a prática, a integração teoria-prática, a inovação metodológica e a capacidade de responder às necessidades dos estudantes. No nível institucional, destacam-se a colaboração entre pares, a cultura organizacional, o projeto pedagógico, o tempo destinado à formação e as condições de trabalho. No nível político-estrutural, encontram-se as políticas públicas, o financiamento, a valorização profissional, a continuidade dos programas e as diretrizes nacionais.

Essa interpretação permite estabelecer uma síntese entre as contribuições de Nóvoa (1992), Freire (1996), Tardif (2002) e Imbernón (2010) e as discussões contemporâneas sobre desenvolvimento profissional e políticas de formação. As revisões recentes demonstram que a literatura continua apontando para a importância de processos formativos contextualizados, colaborativos e articulados às necessidades profissionais, embora permaneçam desafios relacionados à institucionalização e à aproximação entre formação e realidade escolar.

Essa concepção encontra respaldo na produção internacional recente, que passou a deslocar a análise da formação docente da simples oferta de oportunidades formativas para a investigação dos mecanismos que explicam sua efetividade. Sims *et al*. (2025) argumentam que o desenvolvimento profissional produz resultados quando articula mecanismos relacionados à motivação docente, às técnicas de ensino, à oportunidade de prática e à implementação dos conhecimentos adquiridos.

De modo complementar, Visscher *et al.* (2025) demonstram, a partir de uma meta-análise de 128 estudos, que os efeitos da formação sobre a aprendizagem

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

dos estudantes são positivos, porém heterogêneos, sugerindo que a qualidade do desenho formativo e os princípios de aprendizagem incorporados à formação são mais relevantes do que a mera quantidade de horas oferecidas.

Dessa forma, a fundamentação teórica sustenta a compreensão de que a formação continuada não produz transformação pedagógica de maneira automática. Seus efeitos dependem das relações estabelecidas entre conhecimentos, reflexão, colaboração, contexto institucional e políticas educacionais. Essa premissa constitui um deslocamento importante em relação às abordagens que tratam a formação como simples mecanismo de atualização profissional e permite analisar sua efetividade a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada.

Consequentemente, o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como processo contínuo de construção da profissionalidade, no qual a formação individual se articula à aprendizagem coletiva e às condições institucionais de trabalho. Essa compreensão oferece base teórica para analisar, nos resultados do estudo, não apenas se a formação continuada contribui para as práticas pedagógicas, mas em quais condições, por meio de quais mecanismos e com quais limitações essa contribuição pode ocorrer. Essa mudança de enfoque é fundamental para conferir maior densidade analítica ao artigo e evitar conclusões genéricas sobre a importância da formação continuada.

3. METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante revisão integrativa da literatura, com orientação crítico-analítica. O estudo buscou sistematizar e interpretar evidências científicas sobre a formação continuada de professores, com ênfase nas relações entre desenvolvimento

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

profissional, práticas pedagógicas e condições institucionais. O relato do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos foi orientado pelas recomendações do PRISMA 2020. A análise do corpus foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016).

3.2 Questão de pesquisa

A revisão foi orientada pela seguinte questão: quais características, condições e mediações da formação continuada de professores favorecem o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas pedagógicas? A questão foi estruturada de modo a contemplar não apenas os resultados atribuídos à formação, mas também os mecanismos e as condições que podem favorecer ou limitar sua efetividade.

3.3 Fontes de informação e estratégia de busca

A busca definitiva foi realizada nas bases *Scopus, Web of Science, ERIC e SciELO*, selecionadas por contemplarem produção científica internacional e nacional no campo da educação. O recorte temporal compreendeu estudos publicados entre janeiro de 2020 e a data final da busca em 2026, nos idiomas português, inglês e espanhol.

Foram utilizadas combinações dos descritores relacionados a formação continuada, desenvolvimento profissional docente, aprendizagem profissional, práticas pedagógicas, teacher professional development e teacher professional learning, articulados pelos operadores booleanos AND e OR. As estratégias foram adaptadas às especificidades de indexação de cada base. *Scopus:* (teacher professional development OR teacher professional learning OR continuing teacher education) AND (teaching practice OR pedagogical practice OR professional learning);

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Web of Science: TS (teacher professional development OR teacher professional learning OR continuing teacher education) AND TS=(teaching practice OR pedagogical practice OR professional learning); *ERIC*: (teacher professional development OR teacher professional learning OR continuing teacher education) AND (teaching practice OR pedagogical practice); *SciELO*: (formação continuada OR desenvolvimento profissional docente OR aprendizagem profissional) AND (práticas pedagógicas OR prática docente).

As buscas foram registradas quanto à base consultada, data da consulta, estratégia empregada, filtros aplicados e número de registros recuperados, permitindo a rastreabilidade do processo de seleção.

3.4 Busca exploratória e busca definitiva

Inicialmente, foi realizada uma busca exploratória, destinada exclusivamente ao reconhecimento da terminologia, identificação de descritores, delimitação dos eixos conceituais e familiarização com a produção científica sobre o tema. Os estudos encontrados nessa etapa não foram automaticamente considerados integrantes do corpus final.

Posteriormente, foi realizada a busca definitiva nas quatro bases selecionadas, utilizando as estratégias previamente estabelecidas e os critérios de elegibilidade definidos para a revisão. Somente os estudos recuperados na busca definitiva e aprovados em todas as etapas de seleção compuseram o corpus analítico.

3.5 Critérios de elegibilidade

Foram incluídos estudos que: a) abordassem diretamente a formação continuada, o desenvolvimento profissional ou a aprendizagem profissional docente; b) apresentassem relação com práticas pedagógicas, colaboração

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

profissional, políticas de formação, condições institucionais ou resultados educacionais; c) fossem publicados entre 2020 e 2026; d) estivessem disponíveis em português, inglês ou espanhol; e) apresentassem texto completo disponível; f) apresentassem metodologia claramente identificável; e g) respondessem à questão de pesquisa após a leitura integral.

Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos sem texto completo, documentos sem identificação metodológica suficiente, estudos cujo objeto não correspondesse à questão investigada e publicações que, após leitura integral, não apresentassem contribuição diretamente relacionada ao problema de pesquisa.

Os autores clássicos utilizados na fundamentação teórica, como Nóvoa, Freire, Tardif, Schön e Imbernón, não integraram necessariamente o corpus da revisão, sendo empregados como referenciais conceituais. Essa distinção preserva a função teórica dessas obras sem confundi-las com as evidências selecionadas pela busca sistematizada. O próprio manuscrito já estabelece essa diferenciação entre referências clássicas e corpus recente.

3.6 Processo de seleção dos estudos

Os registros recuperados nas quatro bases foram reunidos e submetidos à remoção de duplicidades. Em seguida, procedeu-se à triagem dos títulos e resumos, seguida da leitura integral dos textos potencialmente elegíveis. Os estudos foram então avaliados segundo os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos.

O processo de seleção foi organizado nas seguintes etapas: identificação → remoção de duplicidades → triagem de títulos e resumos → leitura integral → avaliação de elegibilidade → inclusão no corpus final.

A análise foi realizada mediante análise de conteúdo temática, fundamentada em Bardin (2016), compreendendo três etapas: pré-análise,

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a leitura integral e a organização do corpus.

Na exploração, foram identificadas unidades de significado relacionadas à formação continuada, desenvolvimento profissional, práticas pedagógicas, colaboração, condições institucionais, políticas educacionais e tecnologias. Na etapa interpretativa, os achados foram agrupados e confrontados com o referencial teórico. As categorias analíticas foram construídas de maneira dedutivo-indutiva, articulando categorias previamente definidas aos temas emergentes dos estudos selecionados. A síntese final foi comparativa, temática e interpretativa.

A análise foi organizada em quatro dimensões interrelacionadas: 1) individual: saberes, identidade, experiência, autonomia e aprendizagem profissional; 2) pedagógica: reflexão, articulação teoria-prática e transformação das práticas; 3) institucional: colaboração, liderança, cultura organizacional, condições de trabalho e acompanhamento; 4) político-estrutural: políticas públicas, financiamento, valorização profissional e governança da formação. Essas dimensões constituíram o eixo interpretativo para analisar não apenas se a formação continuada produz efeitos, mas em quais condições e por quais mecanismos esses efeitos podem ocorrer.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização e tendências da produção científica

A análise da literatura evidencia que a formação continuada de professores constitui um campo de investigação marcado pela diversidade conceitual e metodológica. Os estudos identificados não convergem para uma única concepção de formação, mas apresentam diferentes interpretações acerca de suas finalidades, modalidades, condições de implementação e efeitos sobre o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Essa heterogeneidade, entretanto, não significa ausência de tendências comuns. A produção recente permite identificar quatro dimensões recorrentes e interdependentes: desenvolvimento profissional individual, transformação das práticas pedagógicas, colaboração e condições institucionais e políticas públicas de formação. Essa estrutura converge com a fundamentação teórica anteriormente desenvolvida e permite deslocar a análise de uma concepção da formação continuada como atividade pontual para uma compreensão de caráter processual e multidimensional.

A revisão sistemática realizada por Prigol, Kampmann e Ortiz (2024) confirma a amplitude do campo brasileiro, demonstrando a existência de diferentes concepções e propostas de formação continuada na educação básica. De maneira complementar, a revisão de Martins Estácio, Santos Estácio e Moreira (2025) evidencia que estados e municípios brasileiros desenvolvem diferentes iniciativas formativas, reforçando a importância da dimensão institucional e das políticas educacionais na organização desses processos.

No cenário internacional, a revisão de Kirsten (2020), que reuniu 78 estudos, demonstra que o desenvolvimento profissional docente também deve ser compreendido como instrumento de política pública, relacionado a governança, profissionalização, responsabilização, organização escolar e liderança. Essa evidência é particularmente relevante porque impede que a formação seja analisada exclusivamente na perspectiva individual do professor.

A produção científica, portanto, sugere uma mudança de paradigma: a questão central deixa de ser apenas “quanto os professores participam de formação?” e passa a envolver perguntas mais complexas: que formação é oferecida, como é organizada, em quais condições ocorre, como se articula ao cotidiano escolar e quais mecanismos favorecem sua repercussão sobre a prática pedagógica? Essa mudança é fundamental para a análise crítica do fenômeno.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

4.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional: da capacitação à aprendizagem profissional

A primeira dimensão identificada corresponde ao desenvolvimento profissional docente. Os estudos analisados sugerem que processos formativos mais consistentes tendem a ultrapassar a lógica de capacitação pontual e aproximar-se de modelos de aprendizagem profissional contínua.

Essa constatação converge com Nóvoa (1992), para quem a formação não deve ser reduzida à acumulação de conhecimentos, e com Imbernón (2010), ao defender processos formativos contextualizados, colaborativos e vinculados aos problemas concretos da escola. Também se articula à concepção de Tardif (2002), segundo a qual os saberes docentes possuem natureza plural e são construídos mediante a interação entre formação acadêmica, conhecimentos curriculares e experiências profissionais.

A literatura contemporânea acrescenta uma dimensão importante a esse debate. A revisão de *Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes* (2023) analisou 125 estudos, mas somente 11 apresentaram desenhos experimentais ou quase experimentais capazes de examinar diretamente impactos sobre a aprendizagem dos estudantes. Os resultados indicaram efeitos favoráveis associados a formação, acompanhamento continuado e desenvolvimento profissional colaborativo, especialmente quando as ações ocorreram de forma frequente e prolongada.

Esse resultado apresenta uma implicação teórica relevante: a duração e a continuidade da formação podem ser tão importantes quanto seu conteúdo. A participação isolada em cursos não garante apropriação, experimentação e reconstrução das práticas. O desenvolvimento profissional requer tempo para que o professor compreenda novos conhecimentos, experimente possibilidades, analise resultados e reelabore suas decisões pedagógicas.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Nesse aspecto, os resultados reforçam a perspectiva de Freire (1996), para quem a prática educativa exige reflexão permanente. A formação efetiva não ocorre simplesmente quando o professor recebe uma nova informação, mas quando consegue estabelecer relações entre conhecimento, experiência e realidade.

Consequentemente, identifica-se uma primeira tensão no campo: formação como transmissão versus formação como aprendizagem profissional. A primeira privilegia conteúdos e competências previamente definidas; a segunda reconhece o professor como sujeito que interpreta, produz e reconstrói conhecimentos no contexto da prática.

Para uma política de formação docente orientada ao desenvolvimento profissional, essa distinção possui implicações significativas. Programas centrados exclusivamente em cursos de curta duração podem ampliar o acesso à informação, mas apresentam limitações quando não oferecem acompanhamento, colaboração e oportunidades de aplicação contextualizada.

4.3 Formação continuada e transformação das práticas pedagógicas

A segunda dimensão refere-se à relação entre formação continuada e transformação das práticas pedagógicas. Os estudos analisados indicam que essa relação não é automática. A participação em atividades formativas somente apresenta potencial transformador quando existe articulação entre os conhecimentos trabalhados, os problemas concretos da escola e as possibilidades de experimentação profissional.

Essa evidência dialoga diretamente com a concepção freireana de práxis. A teoria não deve ser concebida como conjunto de prescrições a serem mecanicamente aplicadas à realidade, enquanto a prática não pode ser entendida como atividade independente dos referenciais teóricos. A relação teoria-prática precisa constituir um movimento de problematização, intervenção e reflexão.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Os resultados também indicam que metodologias formativas baseadas na colaboração podem favorecer essa aproximação. Estudos sobre *Lesson Study*, por exemplo, identificam potencial para ampliar conhecimento profissional, colaboração e autoeficácia docente, embora limitações relacionadas ao tempo e aos recursos possam restringir sua implementação.

Essa constatação permite compreender que a inovação pedagógica depende de condições que ultrapassam a disponibilidade de novas metodologias. Uma proposta pode apresentar elevado potencial didático e, ainda assim, produzir resultados limitados quando o professor não dispõe de tempo para planejamento, apoio institucional ou oportunidade para discutir os resultados de sua aplicação.

A formação continuada, nesse sentido, apresenta maior potencial quando incorpora três movimentos articulados: formação → experimentação → reflexão/reconstrução. O primeiro possibilita contato com conhecimentos e perspectivas; o segundo permite sua confrontação com a realidade; e o terceiro possibilita avaliar criticamente os resultados e reconstruir a prática. Essa interpretação evita uma concepção tecnicista de formação. O professor não é simplesmente um executor de metodologias desenvolvidas externamente. Ele precisa compreender os fundamentos da proposta, avaliar sua pertinência e adaptá-la às características de seus estudantes e de seu contexto.

A literatura recente sobre formação continuada brasileira também reforça essa necessidade de aproximação entre formação e realidade profissional. A revisão de Martins Estácio, Santos Estácio e Moreira (2025) demonstra que as iniciativas de estados e municípios constituem importante componente da política de desenvolvimento profissional, mas também revelam a diversidade das estratégias adotadas pelas redes de ensino.

Portanto, o resultado mais consistente não é afirmar simplesmente que “a formação melhora a prática”, mas reconhecer que a transformação pedagógica depende da qualidade da mediação entre conhecimento formativo e contexto profissional.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

4.4 Colaboração, comunidades profissionais e aprendizagem entre pares

A terceira dimensão emergente diz respeito à colaboração docente. A literatura analisada sugere que processos formativos coletivos apresentam potencial superior aos modelos exclusivamente individualizados quando oferecem oportunidades sistemáticas de troca, acompanhamento, observação e reflexão sobre a prática.

Essa evidência retoma Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), que destacam a importância da construção coletiva da profissionalidade. Também converge com a perspectiva de Schön (1983) sobre o profissional reflexivo, uma vez que situações complexas do cotidiano escolar exigem interpretação, experimentação e reconstrução das decisões profissionais.

A literatura internacional recente reforça a centralidade da colaboração, mas também demonstra que sua presença formal não garante, por si mesma, aprendizagem profissional. Weddle (2022), ao revisar 43 estudos sobre colaboração docente voltada à melhoria da instrução, evidencia a importância de considerar os fundamentos teóricos e metodológicos que estruturam essas experiências, uma vez que diferentes formas de colaboração podem produzir resultados distintos.

De maneira complementar, Fluminhan, Marques e Schlünzen Junior (2022), em revisão sistemática sobre *Lesson Study* e autoeficácia docente, identificaram evidências de que processos colaborativos podem favorecer conhecimentos profissionais e autoeficácia, embora restrições relacionadas ao tempo e aos recursos possam limitar seus efeitos.

A revisão sobre aprendizagem profissional e resultados dos estudantes oferece evidência particularmente relevante: entre as modalidades examinadas, treinamento, acompanhamento contínuo e desenvolvimento profissional colaborativo apareceram associados a resultados favoráveis, sendo especialmente

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

relevantes processos frequentes e prolongados. Entretanto, colaboração não deve ser confundida com simples convivência entre professores. Para produzir aprendizagem profissional, precisa apresentar intencionalidade formativa, continuidade e foco na prática pedagógica.

Essa distinção permite estabelecer outra tensão analítica: colaboração como atividade administrativa × colaboração como mecanismo de aprendizagem profissional. Reuniões burocráticas, por exemplo, não constituem necessariamente espaços de desenvolvimento profissional. A colaboração assume caráter formativo quando professores analisam problemas concretos, compartilham evidências, observam práticas, discutem alternativas e constroem coletivamente soluções.

A literatura sobre *Lesson Study* é particularmente ilustrativa nesse sentido, pois evidencia como a observação e a análise compartilhada da prática podem funcionar como mecanismos estruturados de aprendizagem profissional. Assim, a formação continuada tende a apresentar maior potencial quando a escola constitui uma comunidade de aprendizagem profissional, e não apenas um local onde cursos externos são realizados.

4.5 Condições institucionais: o limite estrutural da formação continuada

A quarta dimensão identificada corresponde às condições institucionais. Os resultados demonstram que a efetividade da formação continuada não pode ser explicada apenas pelas características individuais dos professores ou pela qualidade dos conteúdos oferecidos. Tempo, infraestrutura, apoio da gestão, cultura colaborativa, condições de trabalho e organização da jornada constituem variáveis capazes de favorecer ou restringir a apropriação dos conhecimentos formativos.

Essa conclusão é especialmente importante porque desloca a discussão da responsabilização individual para uma perspectiva de responsabilidade compartilhada. Se um professor participa de uma formação e não dispõe

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

posteriormente de tempo para planejamento, recursos para implementação ou espaços para discutir sua experiência, a própria estrutura institucional pode impedir que a aprendizagem profissional se converta em mudança pedagógica.

A literatura brasileira recente sobre iniciativas de estados e municípios reforça a relevância dessa dimensão, uma vez que as políticas de formação estão diretamente vinculadas às decisões das secretarias e redes de ensino. Nesse sentido, os resultados permitem propor uma relação analítica: qualidade da formação × condições de implementação × possibilidade de transformação da prática.

A ausência de qualquer um desses elementos pode reduzir os efeitos esperados. Esse resultado também tensiona discursos que atribuem exclusivamente aos professores a responsabilidade pela inovação educacional. Se a formação continuada é concebida como política de desenvolvimento profissional, sistemas e instituições educacionais precisam criar condições objetivas para que os conhecimentos adquiridos sejam incorporados ao trabalho pedagógico.

4.6 Políticas educacionais e governança da formação docente

A análise evidencia ainda que a formação continuada constitui um fenômeno essencialmente relacionado às políticas educacionais. A revisão de Kirsten (2020) é particularmente relevante nesse aspecto porque identifica diferentes perspectivas de desenvolvimento profissional docente como instrumento de política pública, incluindo governança, profissionalização, responsabilização, organização e liderança.

Esse resultado permite superar uma concepção limitada segundo a qual políticas de formação consistiriam apenas na oferta de cursos aos professores. Na realidade, elas envolvem decisões sobre financiamento, currículo, avaliação, carreira, jornada, infraestrutura, acompanhamento e responsabilização institucional.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

No Brasil, a revisão de Martins Estácio, Santos Estácio e Moreira (2025) demonstra que estados e municípios apresentam diferentes estratégias para organizar a formação continuada. Essa diversidade pode representar potencial de contextualização, mas também pode produzir desigualdades entre redes quando não existem mecanismos adequados de financiamento, acompanhamento e garantia de continuidade.

Surge, portanto, uma tensão entre: padronização das políticas × contextualização das necessidades formativas. Políticas excessivamente centralizadas podem apresentar dificuldade para responder às especificidades locais. Por outro lado, uma descentralização sem financiamento e suporte técnico pode ampliar desigualdades entre redes. A solução não parece estar em uma escolha absoluta entre centralização e autonomia, mas em uma governança multinível da formação, na qual diretrizes gerais sejam articuladas às necessidades específicas das escolas e dos territórios.

4.7 Formação continuada e transformações tecnológicas

A literatura recente também evidencia a necessidade de reconsiderar a formação continuada diante da expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Nesse cenário, o desafio não consiste apenas em capacitar professores para utilizar ferramentas digitais. A formação precisa desenvolver competências para avaliar criticamente tecnologias, selecionar recursos pedagogicamente pertinentes, interpretar dados, compreender limitações algorítmicas e considerar implicações éticas.

Essa mudança amplia o conceito de competência profissional docente. O professor contemporâneo necessita articular conhecimentos pedagógicos, disciplinares, tecnológicos e éticos. Entretanto, a incorporação tecnológica deve ser analisada criticamente. A simples disponibilização de plataformas, aplicativos ou sistemas de inteligência artificial não assegura inovação pedagógica. Sem

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

formação adequada e condições institucionais, a tecnologia pode ampliar a carga de trabalho e gerar novas demandas sem produzir melhoria correspondente.

A literatura sobre formação profissional on-line também demonstra que o desenho dos programas formativos é determinante para seus resultados, reforçando que a modalidade tecnológica não constitui, isoladamente, garantia de qualidade. Assim, a questão não é tecnologia versus ausência de tecnologia, mas qualidade da mediação pedagógica e profissional da tecnologia.

Evidências internacionais recentes reforçam que a tecnologia deve ser compreendida como mediadora, e não como finalidade da formação docente. Huang *et al*. (2024), em revisão sistemática sobre desenvolvimento profissional apoiado por tecnologias, identificaram contribuições para a aprendizagem ativa e a colaboração, mas destacaram a necessidade de suporte especializado, feedback e oportunidades de reflexão.

Amemasor *et al*. (2025), por sua vez, evidenciaram que programas voltados à integração digital apresentam maior potencial quando combinam formação prática, aprendizagem colaborativa, mentoria e apoio institucional. No campo específico da inteligência artificial, a revisão de 2025 sobre IA no ensino e desenvolvimento profissional docente evidencia a necessidade de aproximar as oportunidades de formação das demandas concretas dos professores para integração crítica dessas tecnologias.

4.8 Convergências, divergências e lacunas da produção científica

A síntese dos estudos permite identificar importantes convergências. Primeiramente, existe convergência quanto à necessidade de compreender a formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional. Em segundo lugar, os estudos valorizam a aproximação entre formação e prática. Terceiro, a colaboração aparece como mecanismo relevante de aprendizagem profissional. Quarto, as condições institucionais e políticas são reconhecidas como

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

fatores que interferem na efetividade das ações formativas. Entretanto, também são observadas divergências.

Uma primeira divergência diz respeito ao grau de centralidade atribuído aos resultados sobre aprendizagem dos estudantes. Enquanto parte da literatura enfatiza desenvolvimento profissional, identidade e práticas docentes, estudos de síntese mais recentes procuram estabelecer relações entre desenvolvimento profissional e resultados dos alunos. A revisão de 2023 demonstra, contudo, que ainda são relativamente poucos os estudos experimentais ou quase experimentais capazes de estabelecer essa relação de maneira robusta.

Outra divergência refere-se ao papel das políticas públicas. Algumas abordagens privilegiam a autonomia e a aprendizagem profissional situada; outras enfatizam a necessidade de políticas sistêmicas, governança e mecanismos de acompanhamento. Essa tensão não deve ser interpretada como oposição absoluta, mas como expressão da complexidade do fenômeno.

Identifica-se, ainda, uma lacuna metodológica: embora existam numerosas publicações sobre formação continuada, permanece limitada a quantidade de estudos capazes de demonstrar causalmente seus efeitos sobre resultados educacionais. Isso reforça a necessidade de pesquisas longitudinais, estudos quase experimentais e investigações de métodos mistos. Também permanece uma lacuna institucional: é necessário ampliar estudos que examinem conjuntamente formação, condições de trabalho, cultura escolar, liderança pedagógica e políticas de desenvolvimento profissional.

4.9 Síntese interpretativa: um modelo multidimensional da efetividade da formação continuada

A integração dos resultados permite propor uma interpretação segundo a qual a efetividade da formação continuada depende da interação entre quatro

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

dimensões: Dimensão individual → Dimensão pedagógica → Dimensão institucional → Dimensão político-estrutural.

Essas dimensões não funcionam isoladamente. O professor pode apresentar elevada motivação para aprender, mas encontrar obstáculos institucionais que impeçam a aplicação dos conhecimentos. Da mesma forma, uma política pública pode disponibilizar formação de qualidade, mas produzir resultados limitados quando não existem condições de implementação na escola.

A literatura internacional recente oferece suporte adicional a essa interpretação multidimensional. Sims *et al*. (2025) demonstram que a efetividade da formação depende de mecanismos que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos, enquanto Wang e Hu (2025) caracterizam a aprendizagem profissional on-line como um ecossistema no qual diferentes dimensões e condições interagem. Liu, Gurr e Dunn (2026) ampliam essa perspectiva ao demonstrar que processos de investigação e design educacional podem constituir formas de aprendizagem profissional nas quais professores analisam evidências, experimentam intervenções e reconstruem suas interpretações sobre a prática. Em conjunto, esses estudos sustentam a necessidade de compreender a formação continuada como processo dinâmico de aprendizagem, experimentação, colaboração e transformação, condicionado pelas características do contexto profissional.

A partir da síntese realizada, propõe-se, portanto, a seguinte relação: Formação continuada efetiva = aprendizagem profissional + reflexão sobre a prática + colaboração + condições institucionais + sustentação político-educacional. Esse modelo não deve ser interpretado como equação causal, mas como estrutura analítica para compreender as condições de efetividade da formação.

A principal contribuição interpretativa do estudo reside, portanto, em deslocar a discussão de uma perspectiva baseada na oferta de formação para uma perspectiva baseada nas condições de transformação da formação em desenvolvimento profissional e mudança pedagógica.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Essa mudança é coerente com a própria finalidade de uma revisão de literatura: não apenas reunir resultados, mas identificar padrões, lacunas e mecanismos que permitam compreender melhor o fenômeno investigado. O PRISMA 2020 ressalta justamente que revisões podem contribuir para identificar lacunas na pesquisa primária, sintetizar o estado do conhecimento e orientar futuras agendas investigativas.

4.10 Implicações para a formação e para as políticas educacionais

Os resultados apresentam implicações em três níveis. No nível da escola, recomenda-se institucionalizar tempos e espaços de aprendizagem profissional, planejamento coletivo, observação da prática e discussão pedagógica. No nível das redes de ensino, torna-se necessário substituir programas episódicos por políticas continuadas, articuladas às necessidades territoriais e acompanhadas por mecanismos de avaliação formativa.

No nível das políticas públicas, é necessário compreender a formação continuada como parte de uma política mais ampla de valorização e desenvolvimento profissional docente, articulando formação, carreira, jornada, condições de trabalho, infraestrutura e autonomia profissional. Essa perspectiva impede que a formação continuada seja utilizada como mecanismo de responsabilização individual pelos problemas educacionais. A formação constitui condição necessária para o desenvolvimento profissional, mas seus efeitos dependem de estruturas institucionais e políticas capazes de sustentá-la.

Síntese dos principais achados

Dimensão	Evidência predominante	Problema identificado	Implicação
Individual	Formação favorece aprendizagem profissional	Formação episódica	Investir em desenvolvimento contínuo

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Dimensão	Evidência predominante	Problema identificado	Implicação
Pedagógica	Reflexão e articulação teoria-prática favorecem mudanças	Distanciamento entre formação e cotidiano	Formações contextualizadas
Colaborativa	Acompanhamento e colaboração apresentam potencial formativo	Cultura individualizada	Comunidades profissionais de aprendizagem
Institucional	Tempo, recursos e gestão condicionam resultados	Condições de trabalho insuficientes	Institucionalizar espaços formativos
Político-estrutural	Políticas públicas organizam e condicionam a formação	Descontinuidade e desigualdade entre redes	Governança integrada e financiamento
Tecnológica	Tecnologias ampliam demandas formativas	Risco de tecnicismo	Formação crítica, tecnológica e ética

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura consultada.

Síntese crítica

Em conjunto, os resultados permitem sustentar que a formação continuada não deve ser avaliada pela quantidade de ações oferecidas, mas pela capacidade de produzir aprendizagem profissional sustentada, reflexão crítica, colaboração e transformação contextualizada das práticas pedagógicas. A literatura recente oferece evidências favoráveis à continuidade, ao acompanhamento e à colaboração, mas também revela limitações importantes na demonstração de efeitos causais sobre a aprendizagem dos estudantes.

A principal contribuição do estudo, portanto, consiste em compreender a formação continuada como processo multidimensional, cuja efetividade resulta da articulação entre professor, prática pedagógica, escola e política educacional. Essa interpretação preserva as contribuições clássicas de Nóvoa (1992), Freire (1996),

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

Tardif (2002), Schön (1983) e Imbernón (2010), mas as reposiciona diante das evidências contemporâneas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a formação continuada de professores constitui um processo multidimensional de desenvolvimento profissional, cuja efetividade não pode ser explicada exclusivamente pela oferta ou pela frequência de ações formativas. Os resultados da revisão indicam que seus efeitos dependem da articulação entre aprendizagem profissional, reflexão crítica, transformação das práticas pedagógicas, colaboração entre pares, condições institucionais e políticas educacionais. Essa interpretação desloca a formação continuada de uma perspectiva centrada na capacitação episódica para uma concepção de formação permanente, contextualizada e integrada ao trabalho docente.

Em relação ao objetivo proposto, os resultados evidenciaram que a formação continuada apresenta maior potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional quando está vinculada às necessidades concretas dos professores e aos problemas efetivamente vivenciados no cotidiano escolar. A literatura analisada converge, nesse sentido, com Nóvoa (1992), Freire (1996), Tardif (2002), Schön (1983) e Imbernón (2010) ao compreender a docência como atividade profissional que exige reflexão, reconstrução permanente de saberes e articulação entre conhecimento e experiência.

Entretanto, os resultados também permitem relativizar uma premissa recorrente no campo educacional: a de que a participação em processos de formação continuada produziria, por si mesma, melhoria das práticas pedagógicas. A evidência disponível não sustenta uma relação automática entre formação e transformação da prática. A revisão internacional sobre aprendizagem profissional docente, por exemplo, identificou 125 estudos, mas apenas 11 apresentaram

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

desenhos experimentais ou quase experimentais capazes de examinar diretamente os efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Os resultados favoráveis encontrados estiveram associados, sobretudo, a processos de formação acompanhados, colaborativos, frequentes e prolongados.

Essa constatação constitui uma das principais contribuições analíticas deste estudo: não é a formação em si que determina sua efetividade, mas a qualidade das mediações que estabelecem a relação entre formação, prática e contexto institucional. Consequentemente, programas de curta duração, desarticulados das necessidades profissionais e sem acompanhamento posterior podem ampliar o repertório informacional dos professores sem necessariamente produzir mudanças sustentáveis no trabalho pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão colaborativa da formação. A literatura analisada demonstra que processos baseados na aprendizagem entre pares, no acompanhamento profissional, na reflexão coletiva e na análise compartilhada das práticas apresentam potencial para fortalecer o desenvolvimento profissional. A colaboração, contudo, não deve ser reduzida à simples realização de reuniões ou atividades coletivas. Para possuir caráter efetivamente formativo, precisa estar associada à análise de problemas pedagógicos, à construção coletiva de conhecimentos e à experimentação de alternativas no contexto escolar.

Do mesmo modo, os resultados demonstram que a escola constitui espaço estratégico de formação profissional. A formação continuada adquire maior potencial quando o cotidiano escolar deixa de ser apenas o local de aplicação dos conhecimentos produzidos em espaços externos e passa a constituir ambiente de investigação, aprendizagem, colaboração e produção de saberes. Essa compreensão reforça a necessidade de aproximar políticas de formação das realidades específicas das instituições e dos territórios educacionais.

A análise também evidenciou que as condições institucionais constituem importante fator mediador da efetividade dos processos formativos. Tempo disponível para planejamento, infraestrutura, apoio da gestão, cultura colaborativa,

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

organização da jornada e condições de trabalho interferem na possibilidade de os professores incorporarem e experimentarem novos conhecimentos. Dessa forma, atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela atualização profissional representa uma compreensão limitada do fenômeno.

Essa conclusão possui implicações importantes para as políticas educacionais. A formação continuada precisa ser concebida como componente de uma política mais ampla de valorização e desenvolvimento profissional docente, articulada à carreira, às condições de trabalho, à gestão pedagógica, ao financiamento e à autonomia profissional. A revisão de estudos sobre políticas de desenvolvimento profissional reforça justamente a relação entre formação, governança, profissionalização, organização institucional e liderança.

Nesse contexto, a formação continuada também precisa responder às transformações contemporâneas da educação, particularmente à expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Contudo, a incorporação desses recursos não deve ser compreendida em perspectiva meramente instrumental. O desenvolvimento profissional contemporâneo requer capacidade para avaliar criticamente tecnologias, selecionar recursos de acordo com objetivos pedagógicos, reconhecer limitações e vieses, considerar aspectos éticos e compreender seus impactos sobre o trabalho docente e sobre os processos de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao integrar quatro dimensões que frequentemente aparecem fragmentadas na literatura: individual, pedagógica, institucional e político-estrutural. A dimensão individual contempla saberes, identidade, experiência e autonomia profissional; a pedagógica envolve reflexão, teoria-prática e transformação das práticas; a institucional abrange colaboração, cultura organizacional, gestão e condições de trabalho; e a político-estrutural compreende políticas públicas, financiamento, valorização e governança da formação.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

A partir dessa integração, propõe-se compreender a efetividade da formação continuada como resultado da interação entre essas dimensões, e não como consequência isolada de uma delas. Trata-se de uma contribuição interpretativa importante porque permite analisar o desenvolvimento profissional docente a partir de uma perspectiva sistêmica, evitando tanto o reducionismo individualista quanto uma compreensão exclusivamente estrutural da formação.

As conclusões devem ser interpretadas considerando as limitações inerentes ao delineamento adotado. A heterogeneidade metodológica e conceitual dos estudos sobre formação continuada dificulta comparações diretas e impede generalizações abrangentes. Além disso, parte significativa da literatura enfatiza percepções, experiências e resultados autorreferidos, enquanto permanece menor o número de investigações longitudinais ou experimentais capazes de estabelecer relações causais mais robustas.

Também constitui limitação a diversidade dos contextos educacionais analisados, especialmente quando são comparados estudos brasileiros e internacionais. Diferenças nas políticas públicas, sistemas educacionais, condições de trabalho e culturas institucionais podem modificar substancialmente os resultados das ações formativas. Assim, os achados não devem ser transpostos mecanicamente entre diferentes contextos.

Essas limitações não diminuem a relevância da revisão; ao contrário, evidenciam lacunas que podem orientar novas pesquisas. O próprio PRISMA 2020 recomenda que revisões apresentem não apenas sua interpretação dos resultados, mas também as limitações das evidências incluídas, as limitações do processo de revisão e as implicações para prática, políticas e pesquisas futuras.

Implicações para pesquisas futuras

A agenda de investigação decorrente deste estudo deve avançar em pelo menos quatro direções. Primeiramente, são necessárias pesquisas longitudinais capazes de acompanhar a permanência dos efeitos da formação continuada sobre as práticas profissionais. Em segundo lugar, estudos de métodos mistos e

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

desenhos quase experimentais podem contribuir para ampliar a compreensão das relações entre formação, desenvolvimento profissional e resultados educacionais.

Em terceiro lugar, recomenda-se ampliar investigações sobre os mecanismos institucionais que favorecem ou restringem a transformação da formação em prática pedagógica, especialmente aspectos relacionados à liderança escolar, cultura colaborativa, jornada de trabalho e organização dos tempos formativos. Por fim, torna-se necessário aprofundar estudos sobre formação docente para o uso crítico, ético e pedagogicamente fundamentado de tecnologias digitais e inteligência artificial.

No plano prático, os resultados indicam que programas de formação continuada devem priorizar processos contextualizados, contínuos, colaborativos e acompanhados, articulados aos problemas reais enfrentados pelos professores. A formação deve oferecer oportunidades para experimentação, reflexão e reconstrução das práticas, em vez de restringir-se à transmissão de conteúdos.

No plano das políticas públicas, torna-se necessário superar modelos descontínuos e fragmentados de formação e estabelecer políticas permanentes de desenvolvimento profissional. Isso implica assegurar recursos, tempo institucional, acompanhamento pedagógico e condições de trabalho que possibilitem aos professores transformar conhecimentos formativos em práticas efetivas.

A contribuição central deste estudo, portanto, consiste em demonstrar que a qualidade da formação continuada não pode ser avaliada apenas pela quantidade de ações oferecidas ou pelo número de professores alcançados. É necessário considerar a qualidade da experiência formativa, sua continuidade, sua articulação com a prática, o grau de colaboração produzido e as condições institucionais e políticas que sustentam sua implementação.

Em síntese, a formação continuada deve ser concebida como política permanente de desenvolvimento profissional e não como mecanismo episódico de atualização docente. Sua efetividade emerge da articulação entre professor, conhecimento, prática pedagógica, escola e política educacional. Essa perspectiva

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

preserva a centralidade da autonomia e da reflexão docente, mas reconhece simultaneamente que o desenvolvimento profissional depende de condições coletivas e estruturais.

Assim, o estudo conclui que formar continuamente não significa apenas acrescentar novos conhecimentos ao repertório do professor, mas criar condições para que ele possa interpretar, problematizar, reconstruir e transformar sua própria prática. A formação torna-se efetivamente transformadora quando se converte em processo permanente de aprendizagem profissional, sustentado pela colaboração, pela reflexão crítica e por políticas institucionais capazes de garantir condições concretas para o exercício qualificado da docência.

REFERÊNCIAS

AMEMASOR, Stephen Kwashie *et al.* A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. **Frontiers in Education**, v. 10, 1541031, 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAGG, Leicha A.; WALSH, Chris; HEYERES, Marion. Successful design and delivery of online professional development for teachers: a systematic review of the literature. **Computers & Education**, v. 166, 104158, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BUENO, Medeya Costa *et al*. A influência da era digital no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes: um estudo intergeracional desde uma perspectiva multifatorial. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 9, e2783, 2025.

DONATH, Johanna L. *et al*. Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 30, 2023.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. The potential of Lesson Study and self-efficacy to enhance teacher professional development: a systematic literature review. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 66–84, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUANG, Lingyun *et al*. A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic. **Computers & Education**, v. 223, 105168, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KIRSTEN, Nils. A systematic research review of teachers' professional development as a policy instrument. **Educational Research Review**, v. 31, 100366, 2020.

LEAL, Débora Araújo. Desenvolvimento das linguagens na infância e a formação de professores: interfaces entre inteligências múltiplas, inteligência emocional e práticas de alfabetização. **RJNM**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 1–34, 2026.

LIMA, Tharlen Santos de. A formação docente: identidade e saberes do professor. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 9, n. 47, e1109, 2023.

LIU, M.; GURR, D.; DUNN, R. Educational design research as a form of teacher professional learning: a systematic review. **Asia Pacific Education Review**, 2026.

LOPES, Wesllen Martins *et al*. Construção dos saberes docentes e identidade docente de residentes no ensino remoto. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 1–20, 2022.

MARTINS, Filipe Ferreira; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; MOREIRA, Laelia Portela. Iniciativas de estados e municípios brasileiros para a formação continuada de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, e45, p. 1–35, 2025.

MORINA, Fitore *et al*. Effects of online teacher professional development on teacher-, classroom-, and student-level outcomes: a meta-analysis. **Computers & Education**, v. 228, 105247, 2025.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

OLIVEIRA, Adriana Tenir Egéa de; TRENTIN, Marco Antônio Sandini. Revisão sistemática de literatura: a formação continuada de professores em metodologias ativas. **Revista Ciências & Ideias**, v. 15, n. 1, e24152534, 2024.

PAGE, Matthew J. *et al*. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n71, 2021.

PRIGOL, Edna Liz; KAMPMANN, Marilise Edineia dos Anjos Berres; ORTIZ, Myriam Esther. Formação continuada de professores da educação básica: uma revisão sistemática. **Revista Educare**, v. 10, p. 1–34, 2024.

REHMAN, Nadia *et al*. Emerging trends and effective strategies in STEM teacher professional development: a systematic review. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 12, art. 32, 2025.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil: políticas, práticas e desafios contemporâneos à luz da BNC-formação e da BNCC. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 11, p. 2089–2101, 2025.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al*. Formação de professores para a Educação Infantil no Brasil: desafios curriculares, desenvolvimento profissional e qualidade educacional. **Veredas do Direito**, *[s. l.]*, v. 12, p. e237605, 2026.

SALAZAR-LÓPEZ, Tatiana Iveth; PEÑALOZA, Gonzalo. Professional development of science teachers in Latin America: a systematic review. **International Journal of Science Education**, v. 46, n. 10, p. 961–977, 2024.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SIMS, Sam *et al*. Effective teacher professional development: new theory and a meta-analytic test. **Review of Educational Research**, v. 95, n. 2, 2025.

SOBROSA, Maria Gabriela do Carmo *et al*. Formação continuada permanente dos professores: uma revisão bibliográfica. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, e4543, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CC BY

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/07/2026 - **Accepted:** 25/08/2026
Vol: 07.08 - August
DOI: 10.66104/g1akn472
Pages: 1-42

VAZ, Priscila da Silva. **Gamificação no contexto educacional: benefícios, desafios e potencialidades**. 2025. Monografia (Licenciatura em Computação) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas, Pelotas, 2025.

VISSCHER, Adrie J. *et al*. (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. **Educational Research Review**, v. 49, 100742, 2025.

WANG, Chao; HU, Xiao. Teacher online professional learning: a systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 49, 100727, 2025.

WEDDLE, Hayley. Approaches to studying teacher collaboration for instructional improvement: a review of literature. **Educational Research Review**, v. 35, 100415, 2022.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

CC BY